



LA EDUCACION ESPECIAL Y EL CONSTRUCTIVISMO (Una aproximación inicial)

JORGE GOMEZ PATIÑO
SHIRLEI RAMOS CRUZ

Profesores Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación

PRESENTACION

La pedagogía ha demostrado poseer un constante dinamismo gracias al pensamiento revolucionario de muchos, esto ha hecho que constantemente se encuentren nuevos y mejores métodos en la enseñanza de saberes específicos, teorías más coherentes, prácticas cada

vez más sistematizadas, relaciones cada vez más elaboradas y centradas en principios científicos, no como un proceso acumulativo de conocimiento, sino como una cualificación del mismo.

La Educación Especial, como una rama más dentro de la corriente pedagógica, no debería

quedarse al margen de este dinamismo; no obstante, se encuentran ciertas reticencias porque existe la conceptualización del alumno con deficiencia mental como una persona incapaz de hacer algo por sí mismo. Esto ha hecho que esas posiciones la finquen en un terreno donde no se avanza teóricamente y se queda en la re-

petición un discurso incapacitante para ese alumno con necesidades educativas especiales.

Por lo contrario, el presente artículo pretende, reconocer en la persona con deficiencia mental un sujeto con posibilidades, con potencialidades; esto lo han ignorado algunos investigadores y se puede corroborar en teorías como el constructivismo. En este texto se puede leer entre líneas un llamado a enfrentar un cambio de actitud que nos lleve a estar abiertos a los diferentes desarrollos de la ciencia. Así se puede avanzar y construir un nuevo discurso que relieve la necesidad de reconceptualizar y redimensionar a la persona con deficiencia mental como sujeto-que-aprende.

1. EL TRABAJO CON LAS PERSONAS CON NECESIDADES ESPECIALES

Las acciones pedagógicas implementadas en Educación Especial siempre han estado proyectadas a desarrollar un cierto método de trabajo que le posibilite al alumno con deficiencia mental «aprender a leer y escribir y a manejar algún tipo de matemáticas»(1), por lo general, desde lo memorístico, nunca desde lo significativo; esta situación ha propiciado que al alumno con necesidades especiales se le infantilice. Muestra de ello es que toda su

vida escolar la transcurre sentado detrás de un pupitre haciendo planas.

Hasta hace unos pocos años se comenzó a ver la necesidad de capacitar al estudiante con deficiencia mental para una posible vida laboral; entonces le enseñaron a realizar trabajos que se desarrollaran dentro de una rutina predeterminada como una forma de evitarle cualquier sobresalto en su desempeño; la solución de problemas estaba ausente porque otros se los resolvían por él. La capacitación estaba orientada básicamente a brindarle un mundo sin sobresaltos porque él no los podía enfrentar y resolver adecuadamente.

Algunas propuestas llegaron a plantear la necesidad de llevarlos a la industria; con muy pocos resultados, porque las condiciones laborales que les ofrecían no les convenían, convirtiéndolos en explotados por ser una mano de obra barata. En otros casos se hablaba de enseñarles alguna actividad para que pudieran trabajar en casa y evitar que salieran de su hogar. Visto así, estas propuestas procuraban proveerle al alumno especial un ambiente artificial donde se pudiera desenvolver de la manera más «funcional» posible.

Estas rígidas posiciones teóricas conceptualizan a la persona con deficiencia mental como alguien que no desarrolla procesos de pensamiento, a quien

todo se lo tienen que hacer y que lo único que se le exige es un mínimo de conductas medianamente adaptativas.

Esta situación hizo que teorías como el conductismo autodefinida como la teoría del comportamiento, proveyera a las instituciones de un método de trabajo tal que les garantiza la efectividad de su labor. Gracias a las técnicas de modificación de la conducta, se desarrollaron programas para instaurar, mantener y extinguir conductas, y se vio que el trabajo se circunscribía a la optimización de las contingencias en las que el sujeto funcionaría de acuerdo al paradigma de Estimulo-Respuesta-Refuerzo(2).

Vista así, la Educación Especial, ha brindado pocas respuestas satisfactorias desde lo pedagógico, a esta población tan particular.

2. ¿ENSEÑANZA O ADIESTRAMIENTO?

Lo dicho hasta ahora contribuye en una concepción de la persona con deficiencia mental(3) como sujeto de adiestramiento, afirmación que se hace desde y para la educación especial; esto le ha marcado a lo largo de la historia de la pedagogía un estigma de incapacidad. Por lo tanto, hablar de la construcción de conocimiento, era algo menos que una falacia.



En la actualidad se está cuestionando el papel asumido tradicionalmente por la Educación Especial; el trabajo con el alumno con deficiencia mental fue asumido por las instituciones religiosas y la explicación del fenómeno se hacía desde lo divino, o se convertía en entidad patológica desde lo médico.

A lo largo de las diferentes etapas históricas por las que ha pasado la educación de las personas con necesidades especiales, se han adoptado concepciones y paradigmas propios del desarrollo técnico-filosófico-científico característico de la época (Bellasca, 1993), todos ellos regidos por el principio fundamental de «adiestrar» al alumno para llevarlo a ser más «funcional»; las accio-

nes se dirigían a lograr que el alumno ejecutara bien tareas sencillas; esto implicaba que los docentes manejaran algunas técnicas (4), todas ellas cobijadas por un sentimiento de conmiseración.

Dentro de la perspectiva anterior, la Educación Especial jamás se preocupó en plantearse la posibilidad de tener un alumno que fuese activo en los diversos procesos que implicaban la construcción de un conocimiento particular. Esto se justificaba porque los mitos que existían en torno a la persona con deficiencia, llevaban a considerarlo como un ser totalmente desprovisto de posibilidades y, por lo tanto, sin «voz ni voto» para opinar o participar en cualquier proceso.

Hoy por hoy, se ha tratado de avanzar en la formalización de un conocimiento desde lo pedagógico y, aunque en muchas ocasiones aún se conservan los mitos heredados a lo largo de su historia, existen unos primeros rudimentos investigativos que podrían considerarse espúreos y de un carácter restringido porque se limitan casi que exclusivamente a la comprobación de alguna hipótesis psicologista, casi nunca pedagógica. Sin embargo, al menos podemos decir que se está comenzando a formar una conciencia crítica y reflexiva sobre lo que implica enseñar en poblaciones especiales.

3. CONSTRUCTIVISMO Y EDUCACION ESPECIAL

De entrada es necesario precisar cuál es el objetivo de la Educación Especial. Partimos del presupuesto de que este tipo de educación busca lograr una adaptación(5) funcional del individuo al entorno donde se halle inmerso. Para este caso, la funcionalidad se define en términos de facilidad para construir el sistema simbólico que la cultura maneja y asumir el papel que de él se espera, y no como tradicionalmente se la concibe: Funcionalidad = productividad.

Así, cuando se habla de educación para la persona con deficiencia mental, se debe tener claro que las estructuras mentales en el sujeto especial no son estructuras inacabadas; sino, más bien, reconocer que son producto de una integración particular que se realiza de acuerdo con ritmos propios, determinados por las características de cada persona.

Este principio de heterocronía (Zazzo, 1971) lleva a reconocer a la persona con necesidades especiales como alguien que está en proceso de estructuración; por lo tanto, el papel del docente no es el de «fabricante» de personas, sino el de potenciador de procesos.

Dentro de esta perspectiva, muchos educadores especiales desconocen los principios de asimilación y acomodación(6)

que por derecho le corresponden a sus alumnos. Se conforman con realizar su labor de «enseñar» a través de aprendizajes receptivos por repetición (Ausubel, 1986), ausentes por lo general, de todo tipo de significación. Esto lleva a los alumnos a copiar (en ocasiones distorsionadamente) un mundo que le impone el maestro.

El dejar que el alumno enfrente su proceso de conocimiento con un vacío de significación total, hace de él un sujeto que ni entra en conflictos cognitivos, ni su estructuración avanza, ni mucho menos aún, se vislumbra una actitud más funcional hacia su entorno. En este sentido debemos estar de acuerdo con la doctora Graciela Ochoa (Amaya, 1985) cuando plantea que el individuo con deficiencia mental tiene la posibilidad de construir una lógica particular, pero que esa particularidad no implica necesariamente que sea inacabada, mal construida, o distorsionada.

Conscientes de esto, debemos reconocer que la noción de ritmo de aprendizaje no es diferente para la persona con deficiencia, sino más bien particular; y no porque se avance más lentamente, sino porque la manera como se va articulando marca otro tipo de experimentación, de discursividad, de integración de contenidos, otro tipo de relaciones con la realidad que, si bien pueden llegar a un resultado similar con el alumno regular, nos obliga a no

tomar atajos, a no temer a devolvemos en los procesos, a tener que recurrir a todo tipo de ayuda que nos posibilite el avanzar hacia formas cada vez más elaboradas en la construcción de su conocimiento.

Con estos presupuestos podemos llegar a reconocer el derecho a la diferencia y a la individualidad, a no desconocer la posibilidad de que cualquier individuo sea constructor de su mundo: sensorial, perceptual, representacional, conceptual, etc. Esto no se logra únicamente porque el educador especial se arme de buenas intenciones; se hace porque en la pedagogía se deben generar procesos investigativos que lo lleven a corroborar los principios que la teoría le proponga; además la investigación le permite elaborar mejores propuestas para sus contextos y poblaciones.

Si revisáramos «el estado del arte» sobre la investigación en Educación Especial, tendríamos que hablar de polos de desarrollo a aproximaciones investigativas. Dentro de ellos estaría la Universidad Pedagógica Nacional, la Iberoamericana, el Tobías Emmanuel de Cali, el Tecnológico de Medellín y otras instituciones en Santafé de Bogotá como la Corporación Síndrome de Down, FE, Propace, entre otras.

Casi todas las aproximaciones investigativas allí desarrolladas hablan de las bondades de algún procedimiento particular en

el área de la educación, pero en pocos casos se han planteado la necesidad de re-construir el discurso en el ámbito de la Educación Especial, en torno a procesos de construcción del conocimiento en la persona con deficiencia mental, en el desarrollo de la lógica, o en la interiorización de sistemas simbólicos, etc.

4. ALGUNOS EJEMPLOS

Revisando algunas propuestas sobre la aplicación del constructivismo en el trabajo con alumnos con deficiencia mental, se encuentran resultados de muy bajo poder de generalización, no en conceptualización, sino en cantidad de acciones desarrolladas, sin las cuales es poca la inferencia que se puede hacer.

Hallamos un proyecto pedagógico desarrollado durante cuatro años por el programa de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, otro proyecto desarrollado en convenio entre la misma Universidad y la Secretaría de Educación de Cundinamarca, ellos evidencian la posibilidad de aplicación y teorización dentro del constructivismo.

En el primer caso, se trata de una investigación sobre los modos pedagógicos más productivos en el proceso de construcción de conocimiento. La importancia del trabajo radica en que la aplicación de las



metodologías constructivistas es en personas institucionalizadas; es decir, mujeres que por tener deficiencia mental han sido abandonadas por sus familias, recogidas por la Beneficencia de Cundinamarca y confinadas en una de sus instituciones localizada en Sibaté (Cundinamarca). Allí se han gestado formas de trabajo que buscan frenar el deterioro en estas personas. El trabajo ha pasado por momentos que parten desde pensar estrategias que se adapten a sus necesidades, buscando en el arte, el juego, la expresión corporal y las actividades vocacionales, formas de mejorar su autoestima y potenciar así un desarrollo más armónico en la construcción de sus conocimientos.

En el segundo caso, se está adelantando un proyecto en Soacha (Cundinamarca) con población de escuela regular que tiene alumnos integrados. La propuesta gira en torno a hallar formas óptimas para que el proceso de integración de las personas con necesidades especiales sea lo menos traumático, de manera que la construcción de sus conocimientos se realice en las mejores condiciones posibles para que los resultados en ese proceso de estructuración tengan mejores posibilidades de desarrollo.

Los autores realizaron una investigación sobre el trabajo que se implementaba en alumnos con deficiencia mental en la enseñanza de sistemas simbó-



licos formalizados: la lectura y las matemáticas; en ellas se analizaron: las formas argumentativas de autoridad; el nivel de significación que se vehiculaba en tales formas de enseñanza; los procesos de conceptualización que se posibilitaban; las formas didácticas que se usaban.

En este estudio quedó bien claro que las formas «tradicionalistas» (Not, 1978) de la pedagogía, no se constituían en procedimientos que posibilitaran alguna construcción del conocimiento en el alumno con deficiencia mental, se vio que las formas más usadas en este tipo de pedagogía eran la repetición y los discursos totalmente descontextualizados. Se analizaron las argumentaciones de autoridad que desarrollaban los

docentes (Ducrot, 1990) y se halló que, por lo general, eran argumentaciones que les permitían esconderse, gracias al uso de polifonías y salir bien librados en su clase, porque lo que afirmaban no lo decían ellos, sino otra persona; por lo tanto, no eran el culpables de que sus alumnos no entendieran.

Esta situación se cumplió en cada una de las áreas analizadas; las significaciones que se manejaban no correspondían a una construcción cultural de sentido (Sierra Gutiérrez, 1988), se desconocían los contextos y los aprendizajes previos que se traían al salón de clase. Todo esto llevó a concluir que se le está negando un espacio al alumno con deficiencia mental, pues no se le está posibilitando una identificación como persona, un reconocimiento del otro, o la oportunidad de interactuar de manera que construya paulatinamente ese conocimiento «dictado» en el aula y que le dice tan poco.

Es claro que no se habla de que exista un «alumno con deficiencia mental promedio» y que a partir de allí, se construya un discurso general. Estamos luchando por hacer reconocer esta población, con las características individuales que tiene; permitir algún tipo de independencia y de autonomía. Es importante no perder de horizonte la organicidad que le imprime unas características diferenciales a cada alumno; hablamos

de respetárselas y posibilitarle todas las oportunidades a las que tiene derecho.

5. A MANERA DE SINTESIS

Todo lo dicho hasta ahora ha pretendido demostrar la necesidad de que la Educación Especial abra sus puertas a otras teorías; ellas tienen mucho que decirnos y de alguna forma están demostrando su capacidad para responder a muchas de nuestras inquietudes.

Hemos visto que no existe «la teoría de la Educación» como respuesta a todos los interrogantes, pero sí existen teorías particulares; ellas pueden ir contribuyendo a conformar ese corpus de conocimiento que se necesita para trabajar con la persona con deficiencia mental en la escuela, el constructivismo es una de ellas.

No se ha afirmado que esta teoría sea igualmente exitosa para todos los integrantes de esta población; al hacerlo se estaría negando el derecho a la heterogeneidad, a la diversidad, a la diferencia. Se ha dicho que puede ser exitosa porque puede responder a muchos de nuestros interrogantes; es función de la pedagogía que pueda ser coherente no sólo en teoría sino en la práctica. De ello tenemos mucho por hacer, lo importante es estar convencidos de que la marcha es hacia adelante y no dando vueltas en círculos, tal como lo hemos estado haciendo hasta ahora.

BIBLIOGRAFIA

Amaya de Ochoa, G. Las limitaciones en el razonamiento lógico-matemático en los niños con déficit mental leve y moderado. Medellín: Universidad de Antioquia, 1985.

Ausubel, D. Psicología educativa. México: Trillas, 1986.

Bellacasa, J. Evolución del concepto de educación especial. Santafé de Bogotá: Centro de documentación Rafael Pombo, 1993.

Ducrot, O. El decir y lo dicho. Madrid: Paidós, 1990.

Not, L. La educación de los débiles mentales. Barcelona: Herder, 1978.

Sierra Gutiérrez, F. La producción cultural del sentido. Signo y pensamiento, 12. Universidad Pontificia Javeriana. Santafé de Bogotá, 1988.

Zazzo, R. Los débiles mentales. EN: Mannoni, M. y otros. La infancia subnormal. Barcelona: Nova - Terra, 1971.

NOTAS

¹ Conceptos como éste tienen aún una fuerte raigambre en muchos de nuestros docentes.

² Estos modelos no mediacionales no reconocían la posibilidad de la reflexión, ni la autoconstrucción.

³ El problema de las caracterizaciones de las personas con necesidades especiales, ha llevado a ciertas personas a concebir la inexistencia o la crítica de las concepciones que se han desarrollado en torno a esta población. Para efectos del presente artículo, consideramos una persona con deficiencia mental aquella que por la etiología de su necesidad se enfrenta a la imposibilidad de lograr un desarrollo armónico de sus estructu-

ras mentales. Esta imposibilidad está mediada por factores orgánicos, aunque en segunda instancia participen factores familiares, educativos, en fin, culturales.

⁴ Los modelos tradicionalistas así lo implicaban.

⁵ Se entiende como adaptación la posibilidad de que una labor pedagógica sistemática, participativa y reflexiva posibilite en la persona con necesidades especiales el manejo de estrategias adecuadas en la solución de sus problemas cotidianos.

⁶ Para una mejor comprensión de los términos «asimilación» y «acomodación», véase: Piaget, J. Seis estudios de Psicología. Madrid. Seix -Barral, 1972.

